Student Assessment as Public Learning

Report on Consultations and Recommendations for a Provincial Student Assessment Policy— Grade 6 to Senior 1

December, 2004

Submitted to Hon Peter Bjornson
Minister of Education
Province of Manitoba

by

Ben Levin
Faculty of Education
The University of Manitoba

Background

In June of 2004 I was asked by the Minister of Education, Hon Peter Bjornson, to prepare a discussion paper, undertake a series of regional meetings and other consultations, and submit a report with recommendations on a provincial policy for student assessment in the years between grades 6 and 9 (Senior 1). This request was a result of the decision by the Government to discontinue the optional provincial standards tests that had been taking place in grade 6 language and S1 mathematics for the past several years. This document reports on those consultations and includes my recommendations for a replacement policy. I also include a brief rationale for having such a provincial assessment.

Acknowledgments

Thanks are due to many people who contributed to this process. I thank the Minister for giving me the opportunity to undertake this work and thereby to contribute to the education policy process in Manitoba. Staff of the Department of Education were very helpful at all stages including thinking through what the consultations would look like, providing background material and organizing all the logistics of the consultations. I am especially grateful for the thoughtful participation of so many people across the Province during the consultations, including educators, school board members, parents, students and other community members who gave their ideas willingly, listened carefully to the views of others, and worked hard to develop good proposals. I hope the result is adequate.

The Consultations

After several meetings with staff of the Department to clarify terms of reference for this work, I conducted preliminary meetings with MAST, MTS, MASS and MAPC to gather initial perspectives on the issues involved. Based on these discussions I prepared a discussion paper outlining principles for a policy and providing a basic proposal with some options for consideration.

Staff of the Department then organized on my behalf 7 meetings of interested parties across the province – in Brandon, The Pas, Dauphin, and four in Winnipeg, of which one was aimed at French Immersion schools and another at Français schools and the division scolaire franco-Manitobaine. All Manitoba school divisions were invited to participate in these meetings by sending teams of people, including teachers, school and division administrators, parents, students, board members and other community members. At the request of MTS and MAPC, these organizations were invited to have representatives at all the consultations if they wished. In addition, MTS organized two meetings of teachers from grades 7 and 9 – one meeting in Winnipeg and another in Brandon. The consultations all took place between early August and November 29, 2004.

In all, well over 300 people took part in the consultations, including teachers, parents, students, trustees, school administrators and others. At each session participants were briefly introduced to the discussion paper and spent most of the time, often in small groups, working through the issues and suggestions in the paper. Notes were taken on all discussions and these notes were reviewed in preparation of this report. Participants were told that there was no requirement to come to consensus and that the expression of diverse views was welcome. The discussion paper noted that provincial assessment policy inevitably involves a series of choices and trade-offs, so that there would not be a single desirable approach.

The discussion at all the consultations was thoughtful and constructive. Participants engaged seriously with the issues, provided valuable and sincere perspectives and debated with each other respectfully. Many important points were made and issues raised that have substantially influenced this report. There was a very high degree of support overall for the basic approach outlined in the discussion paper, though many issues and suggestions regarding aspects of it.

Proposed Policy

The overall intent of this policy is to create an approach to assessment that is truly educational for students, parents, educators and the general public, in that it stimulates dialogue and discussion around how we are doing and how we might do better. The policy is intended to provide reliable and meaningful information to all parties to support that dialogue.

I recommend as follows:

1. That the Department organize and support "The Middle Years Provincial Assessment". This would be an assessment of all students in grade 7 in two key areas of mathematics and in regard to school engagement, and all students in grade 8 in reading and writing in the main school language and, at local option, in the other official language or in another locally-determined area of study.
2. The assessment would not involve a single test or single set of tasks done by all students, but would assess the same skills using the same standards based on teachers' accumulated knowledge of students over the year.
3. The assessment would result in a report to the parents or guardians of each student, in a common format across the Province, using plain language and a small number of clearly understood rating categories. Although the assessment process would be ongoing, reporting to parents and official aggregation of results should take place early in the calendar year – between the middle of January and the end of February.
4. To ensure comparability in ratings of standards of performance, the Department should develop, working closely with teachers, students and parents, a set of rubrics or exemplars that would illustrate for all parties the kinds and levels of skills and

attributes represented by each scoring category. Information on these performance standards should be widely available to students, parents and the public to increase understanding of the assessment. Professional development of educators will be a key requirement to build reliability and validity in the assessment.

5. Students should be asked to do a self-assessment on the same key competencies. The results of these self-assessments should be used to support a dialogue in the school and community about ways to increase the commitment of students to their own educational success. Students and teachers should be supported in developing the skills to conduct this kind of self-assessment.
6. In addition to reporting to parents or guardians of each student, every school should include its overall results on this assessment in its annual school report. Divisions should report annually on aggregated divisional results on the assessment, as would the Department of Education at a provincial level. Reports at all levels should also include results by sex, for students whose first language is not English or French, and for students with identified disabilities, unless such disaggregation would threaten individual privacy on account of small numbers. School by school results should not be reported by the Department.

Rationale and discussion

A word about purpose.

The discussion paper noted that large scale assessment has multiple purposes and audiences, which inevitably means trade-offs in what is done, but that any assessment should have a worthwhile educational purpose. Not all participants saw the purpose of provincial assessment, because many educators are, rightly, focused on their work in schools and classrooms. However I believe that large-scale assessment contributes to effective schooling in two important ways that cannot be done only through local assessment at the classroom or school. First, provincial assessment can provide information at the system level that helps identify priority areas for attention that we would not otherwise notice. For example, the first year of the Grade Three Assessment showed that primary students' skills in adding and subtracting were not at the desired level. This finding, which would never have surfaced without a provincial aggregation of data, led to efforts at both local and provincial levels to strengthen the teaching of these skills including better professional development and better supports and resources. Identifying strengths and concerns at a system level thus allows us to focus our attention where it may be most needed.

Some consultation participants wondered why this kind of aggregation could not be done using existing data rather than through creating a new assessment. However reporting formats and data across Manitoba are very diverse, making it impossible to aggregate them with any validity. The alternative would then be to have a single provincial reporting format in various grades, which I regard as a much less desirable approach because it would greatly restrict local ability to set priorities and forms for reporting to parents in all areas.

The second purpose for provincial assessment is to provide to the general public relevant and readily understandable information on the performance of the education system as a whole. The people of Manitoba entrust their children to schools every day as well as putting about $1.5 billion per year into the public school system. They are entitled, I believe, to some reporting on what is being achieved. It is vital for educators to take whatever steps we can to counteract the decline we have seen in public confidence in all our major institutions over the years; otherwise we run the risk of undermining the foundations of our public institutions. Moreover, sound assessment data can be part of a process of encouraging public dialogue and greater public understanding of educational issues and needs.

Yet there are, despite the development of the provincial annual report on student outcomes, relatively few public indicators of the health and success of our education system. I am not suggesting for a moment that this assessment provides a complete picture – it is clearly only a snapshot in some limited areas. Yet every area of public policy uses such limited indicators – think of GDP or unemployment rate in economics, or waiting times in health care, or recidivism rates in criminal justice. In every one of those fields practitioners would argue, rightly, that the indicators give only a limited, and sometimes even a distorted picture. But the reality of public life is that people only have limited time to consider these issues and they rely on such indicators to give them a general sense of what is happening. The task is to design an indicator that, as far as possible, gives public information that is accurate and also educationally sound, as well as one that stimulate public discussion about our hopes and expectations for our schools.

These considerations underlie the proposals in this report, and that is why I describe this assessment as having the goal of stimulating public dialogue about educational outcomes and options – in other words, as a learning activity for the people and schools of the Province.

Detailed discussion of recommendations

1. That the Department organize and support "The Middle Years Provincial Assessment". This would be an assessment of all students in grade 7 in two key areas of mathematics and in regard to school engagement, and all students in grade 8 in reading and writing in their primary school language and, at local option, in their second school language or in another locally-determined area of study.

   This first recommendation speaks to two key points – the key areas to be assessed and the grade levels at which the assessment should take place.

   The discussion paper suggested five key competencies or attributes for the assessment – two related to language skills, two related to mathematics skills and one regarding students' level of engagement with schooling. There was

broad support for having a limited number of areas for assessment, and also for these five particular indicators, though many participants correctly noted that there were other important areas that could equally be considered, such as physical fitness, understanding of history or science, and so on. I believe that the original proposal for the five areas remains valid and desirable, and balances breadth with feasibility for teachers and levels of public interest. It is important to note that this proposed provincial policy is only one part of the continuum of student assessment practices in the school system. Schools will, quite properly, continue to assess students and report to parents, through report cards and parent-teacher meetings, on a much broader range of areas across the Manitoba curriculum. The provincial policy on school planning and reporting requires schools and school divisions to report regularly to their community on various student outcomes seen as important. The Department of Education should continue to issue its annual report on student outcomes using provincial data, and should gradually expand the range of indicators reported. Taken together, these efforts should provide students, parents and the general community a variety of evidence on a broad range of student outcomes.

There can be little doubt that most Manitobans regard a reasonable level of reading, writing and arithmetic competence as absolutely vital for all students. The inclusion of engagement requires some further rationale. Student engagement refers to the degree to which students are actively involved in and take responsibility for their education; whether, in short, they see schooling as 'theirs'. A considerable body of research, as well as educators' own experience, shows that students' sense of involvement in their education is vital to their effort and success. Moreover, engagement with learning is critical to students' capacity to be lifelong learners and is likely to be predictive of their ability to take on new challenges after they leave school. Finally, including engagement in the assessment will broaden its focus beyond specific curricular outcomes and, together with the student self-assessment discussed later, will support a dialogue about student commitment to learning among, students and parents that can itself have useful educational consequences.

Reading and writing are self-evident skills to include though considerable work will be involved, discussed later in this report, to determine what aspects and levels of reading and writing will be included. Mathematics is somewhat more complicated. Most people would take the view that students in grade 7 or 8 need to know how to do basic arithmetic operations (add, subtract, multiply and divide whole numbers, fractions and decimals) with speed and accuracy. However mathematics experts point out that these skills are embedded in a larger understanding of and comfort with numbers, and that one ought to assess computational skills while also looking at this larger understanding. The two proposed mathematics competencies are designed to address both aspects. " Operational skills" takes into account ability to do mathematical operations with fluency, and "number sense", which refers to a broader level of comfort with and 'feel for' numbers.

There is no one right way or place to organize large scale assessment, as shown by the enormous variety of arrangements in place in Canada and elsewhere. Almost every possible set of grades, subjects and arrangements has been used or is being used somewhere. During the consultations many suggestions were made as to key areas for assessment, grades at which the assessment should be done, and form of reporting. Some participants thought that the assessment should happen in grade 6, others in grade 9. Some felt that the entire assessment should be done in the same year and others favoured a split over two years. There was general support for the choice of grades 7 and 8 as occurring towards the end of the elementary/middle years and before students begin high school. The largest body of opinion agreed that conducting the assessment over two years would provide more opportunity for teachers and parents to respond to concerns.

The main concern of participants in the consultations about grade levels was, very properly, that the assessment should be done at a point where it could still affect students' subsequent schooling. The proposal to assess mathematics in grade 7 is precisely to give more time (until the end of grade 8) to ensure that students' mathematics skills are adequate for the challenges of high school and particularly for the grade 9 course.

French Immersion schools would be expected to conduct the language (reading and writing) assessment in both French and English. Français schools should conduct the assessment in French and have the choice as to whether to assess students also in English.

The assessment process is flexible enough that a school or division may choose to add one more element to it that is particularly significant locally. For example, a school that had given considerable priority to social studies might want to include an assessment in that area as part of this process. However the Department of Education should not be expected to provide supports for such local choices.

I also recommend that the Department extend an invitation to First Nations schools in Manitoba to participate in the assessment if they wish to do so, including providing access to resource materials and professional development activities.

2. The assessment would not involve a single test or single set of tasks done by all students, but would assess the same skills using the same standards based on teachers' accumulated knowledge of students over the year.

   This recommendation also balances between two competing elements of assessment. On the one hand, it is critical that an assessment addresses the same skills for all students with enough reliability so that parents and the public can be confident that reports from across the province are truly comparable. On the

other hand, an agenda of improvement relies on the understanding and commitment of teachers and students, and should use their deep knowledge of particular students and situations to this end.

I am recommending against provincial standards tests that would see all students do the same test at the same time because such tests are costly to develop and administer, are demotivating to many students and teachers, and do not necessarily produce more valid and reliable data on student outcomes. A discussion of the merits and limits of large scale testing would require its own extensive paper, so here I will simply assert that we can use teachers' accumulated knowledge of students combined with ongoing professional development to achieve sufficient reliability and comparability and also much higher commitment to use of the assessment results. The consultations showed strong support for this approach among all parties.

Teachers will also want assistance in ensuring that their professional judgment about students is being applied fairly and consistently – for example by being given examples of the kinds of tools and processes that can be used with confidence in their reliability to form judgments about students' skills. Ongoing professional development for teachers will be vital to the success of this policy, as it is to all efforts to improve student outcomes.

It will also be vital to involve school leaders in this policy in an active way, including appropriate professional development around how to support its various components.

In most schools it will be evident which teachers will conduct the assessment in language and mathematics; this will be the teacher responsible for that subject for the students involved. At the same time, I suggest that schools think about the assessment as a school team activity rather than as an assignment only for some teachers in grades 7 and 8. The greatest benefit from the assessment will come when it is treated as a responsibility of the school as a whole, so that there is the greatest commitment to using the results to inform school planning.

The importance of a team approach is most clearly evident in thinking about assessing student engagement, since this is an issue that spans all the subjects. In order to distribute the work among more teachers and, even more importantly, involve more teachers in the discussion around students' performance, I suggest that each school determine a teacher or teachers to be responsible for the assessment of student engagement. I further suggest that in making the assessment on engagement, the designated teachers consult with some other members of staff who teach the students involved to get a fuller picture of students' engagement. For example, a school might decide that in a given year the assessment of engagement will be the primary responsibility of physical education or music teachers, or guidance counselors, or science teachers, in each case working with colleagues in other subject areas. It would

not be reasonable to expect all teachers to be consulted, especially in schools where a grade 7 or 8 student might have half a dozen teachers, but it should be possible to involve at least 1 or 2 colleagues. The advantages of this suggestion are: that it will create more discussion in the school about the vital issue of student engagement, that it will give more teachers an opportunity to participate in the professional development around the assessment, and that it will extend the assessment to subject areas other than language and mathematics.

3. The assessment would result in a report to the parents or guardians of each student, in a common format across the Province, using plain language and a small number of clearly understood rating categories. Although the assessment process would be ongoing, reporting to parents and official aggregation of results should take place early in the calendar year – between the middle of January and the end of February.

   It will be very important in this process to develop a set of descriptors of performance on the assessment that are readily meaningful to parents and other non-educators as well as to teachers. Educators often have specific technical language to describe skills but these terms do not carry very much meaning to the non-educators who are a primary audience for this assessment. Various options were tested in the consultations, such as 'emerging', 'developing' and 'proficient' or 'struggling', 'some understanding' or 'mastery'. None of the proposals was entirely satisfactory. On the one hand, terms have to be accurate and meaningful to lay people. Participants in the consultations had a hard time distinguishing between 'emerging 'and 'developing'. On the other hand many participants were concerned that terms not be demotivating to students or parents, so did not care for words like 'struggling'. The option that seems preferable to me would be to couch the terms in relation to grade standards such as 'at or above the expected skill level for this grade', 'near the expected level' and 'significantly below the expected level'. These terms are entirely neutral but if accompanied by clear examples of what grade level performance looked like, would be meaningful to all audiences. It will therefore be important to provide to parents not only the ratings, but sufficient information about the scoring so that parents can form a reasonable judgment of what the ratings mean.

   The rating descriptors should be exactly the same for reading, writing, and the two mathematics competencies. However student engagement will require a different set of ratings. I suggest that these should be: 'Generally positive', 'Mixed or neutral' and 'Generally not positive'. Once again, it will be important to provide for parents a clear sense of the basis for these judgments.

   There was some debate about whether to have 3 or 4 descriptors, with some participants wanting to distinguish students whose performance was exceptionally strong. Given the purpose of this assessment – to provide an overview of areas of strength and weakness on these key skills – I lean towards

3 categories as being simpler for all concerned. Parents will get fuller information on the children's level of performance through school report cards.

An issue raised several times during the consultations had to do with evaluation of students with special needs. Educators were concerned that some students with significant disabilities could be rated on the assessment as doing poorly even though they were actually making significant progress relative to their starting point and capacities. This is an important issue, but also a complex one. While an assessment should not set up unrealistic standards of performance, we must remember that historically we have consistently underestimated what various students could do and thus limited their opportunities. At one time women were thought incapable of benefiting from high levels of education. Much more recently, children with Down Syndrome were regarded as uneducable. Now we are learning that many students have much more capacity than we had expected.

I therefore recommend that all students, with no exceptions, be included in the assessment. (This is another reason why I favour neutral language in the rating categories). Where students have an individualized education plan, parents will already be aware of this and their expectations for the results of this assessment will be adjusted accordingly. Another option would be to add a fourth category to the assessment ratings, which would be "Performing significantly below normal grade expectations due to an identified disability" or, for reading and writing, "Performing significantly below normal grade expectations because English is a second language". I suggest that schools or divisions wishing to use these options discuss them with parents of special education or ESL students before making a decision to do so. The impact of these issues on school reports is discussed below.

4. To ensure similar ratings of standards of performance, the Department should develop, working closely with teachers, students and parents, a set of rubrics or exemplars that would illustrate for all parties the kinds and levels of skills and attributes represented by each scoring category. Information on these performance standards should be widely available to students, parents and the public to increase understanding of the assessment. Professional development of educators will be a key requirement to build reliability and validity in the assessment.

   A critical element in the process will be the development with much input from teachers and students of a set of criteria and ratings scales that will constitute the assessment. Teachers across the province need to develop a common understanding of what it means to demonstrate reading or writing or number sense skills at a level expected of a grade 7 or 8 student. This means that teachers need to come together with external consultants to examine student work and debate standards. While teachers must play a central role in this process, I emphasize again the importance of extending the discussion to

students, parents and the community with the important goal of building very specific understanding across the community of the kinds of skills we are expecting from young people in the middle years. A school or division or provincial report on the outcomes of this assessment will be much more meaningful if readers can relate it to clear and understandable standards.

Particular attention will be needed to developing a set of ratings in the area of engagement. Students should play an active role in creating these descriptors and rubrics. The concept of engagement should include a range of behaviours. For example, although one element of engagement would include taking pride in one's work and getting work done on time, the concept should not be limited to compliance with school requirements. Engagement could also extend to active participation in the life of the school, both in and out of classes, to support for peers, and even to actions that are critical of the school as long as they are intended to be positive.

A particular effort should be made to reach all parents and guardians, including those who are least likely to take the initiative in these areas. Steps in this direction should include translation of the assessment into other languages where appropriate, ensuring that 'plain language' reports are available, organizing sessions at the school to explain the assessment and its results to parents, and using the media (such as local community newspapers) to inform people in advance about the process and later to inform about its results.

5. Students should be asked to do a self-assessment on the same key competencies. The results of these self-assessments should be used to support a dialogue in the school and community about ways to increase the commitment of students to their own educational success. Students and teachers should be supported in developing the skills to conduct this kind of self-assessment.

   A central feature of schooling is that in the end, whatever efforts adults make, it is students who do the learning. An important element of any assessment, then, should be its connection to students' motivation and aspirations. Good assessment helps students see how they can do better, and why they should.

   Powerful recent evidence on formative assessment shows that students can benefit enormously from thinking about their performance and how it might be improved. Nowhere is the need for this kind of reflection greater than in the middle years, when students are moving towards adulthood and a much greater level of responsibility for themselves. I am therefore recommending that as part of the middle years assessment, students should be asked to do a self-assessment on the same skills and competencies, using the same rubrics and in roughly the same time period. The goal of this activity is to engage students in thinking about their skills. A second goal is to create the possibility of discussion between teachers and students (individually or collectively) and between parents

and students about what constitutes reasonable performance and what might be required to help students do better.

For many students and teachers, student self-assessment will be a new activity. There is some evidence that students may be harsh critics of themselves, and some concern that they may not take the activity seriously. The Department should therefore assist teachers and students in this area by developing some resource materials (including some specifically aimed at students) around the purposes and value of self-assessment, and by providing professional development for educators on ways to foster meaningful self-assessment by students. I would hope that the Manitoba Teachers' Society might also engage itself in supporting this area of work.

The results of students' self-evaluation should be used in three ways. First, individual students should compare their self-assessment with their teacher's assessment and, where there are discrepancies, discuss further why these views are different. Parents and guardians can also be important participants in these discussions. The goal is always to help students see how they can improve their skills. Second, teachers should compare their assessment with that of their students, looking for systematic differences that might suggest new opportunities to inform or motivate students around success. The same should happen at a school-wide level. However student self-assessment results would not need to be reported by schools to the Province.

6. In addition to reporting to parents or guardians of each student, every school should include its overall results on this assessment in its annual school report. Divisions should report annually on aggregated divisional results on the assessment, as would the Department of Education at a provincial level. Reports at all levels should also include results by sex, for students whose first language is not English or French, and for students with identified disabilities, unless such disaggregation would threaten individual privacy on account of small numbers. School by school results should not be reported by the Department.

   An important purpose of the assessment is to inform program development and policy at the school, district and provincial level. This can only happen when results of the assessment are aggregated and reported at these levels, as happened, as mentioned earlier, with the Grade Three Assessment and adding skills.

   The best way for schools and divisions to report their assessment results is as part of their annual reports to the community. This format allows these results to be put in the context of a school or division's plans and the entire range of student outcomes being reported. It also means that schools are not simply reporting results, but connecting these results to the school's priorities for improvement. While each assessment result is potentially important, a full and accurate picture of student achievement depends on a range of different measures, not just on one. Similarly,

the Department of Education would include middle years assessment outcomes as one part of its annual report on student outcomes.

In reporting assessment results, schools and divisions should provide appropriate contextual information such as the proportion of students with identified special needs, the proportion of ESL students, the annual student turnover rate, and so on. These features of a school's context are important background to understanding achievement patterns. As well, given concerns about the relative achievement of various groups (such as boys in reading or girls in mathematics, or Aboriginal students or recent immigrants), schools and divisions should attempt to disaggregate assessment results for target groups unless numbers are small enough to make personal privacy a relevant consideration. The Department should discuss with divisions and schools how to report data provincially to allow some of the same analysis by subpopulation.

Ranking of schools is not a good approach to publication of results because it leads to unreasonable comparison among schools. The issue should never be where a school ranks on a list, but should always be what proportion of its students achieves the required standard. A significant change in ranking may or may not mean a significant change in actual student performance. Most schools will be near the middle of the distribution in assessments such as this, so trivial differences in performance could lead to very large differences in rankings. In other words, our approach to assessment results should be aimed at increasing performance everywhere, not on getting to the top of a pile.

Conclusion

I believe that this policy provides an opportunity for Manitoba to be at the forefront of national and international efforts to use large-scale student assessment as a vehicle for improving student outcomes and building public understanding of education. We can avoid the excesses of endless testing while providing valid public information and focusing on fostering student success. I wish the province much success in moving in this direction.

Respectfully submitted,

Ben Levin
Dec 27, 2004

L'évaluation des élèves : outil d'apprentissage public

Rapport sur les consultations et recommandations pour une politique provinciale d'évaluation des élèves de la 6e année au secondaire 1

Janvier 2005

Rapport présenté à l'honorable Peter Bjornson
Ministre de l'Éducation
Province du Manitoba

par

Ben Levin
Faculté d'éducation
Université du Manitoba

Note : Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes.

Contexte

En juin 2004, le ministre de l'Éducation, l'honorable Peter Bjornson, m'a demandé de rédiger un document de travail, d'organiser diverses réunions régionales et d'autres consultations et de présenter un rapport avec des recommandations sur une politique provinciale d'évaluation des élèves de la 6e à la 9e année (secondaire 1). Cette demande résultait d'une décision que le gouvernement avait prise de cesser d'administrer les tests basés sur les normes, tests provinciaux facultatifs, que l'on avait fait subir aux élèves de 6e année (langues) et du secondaire 1 (mathématiques) au cours des années antérieures. Le présent document rend compte de ces consultations et comprend mes recommandations sur une politique de remplacement. Je fournis aussi une brève explication justifiant l'exécution d'une telle évaluation provinciale.

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué à ce processus, et je les en remercie. Ma reconnaissance va d'abord au ministre qui m'a donné l'occasion d'entreprendre ce travail et de contribuer ainsi au processus éducationnel stratégique au Manitoba. Le personnel du ministère de l'Éducation a été très utile à tous les stades de l'étude : il a, notamment, réfléchi à ce que devait être le caractère des consultations, il a fourni la documentation contextuelle et il s'est occupé des aspects logistiques des consultations. En particulier, je sais gré aux très nombreuses personnes de toutes les parties de la province qui, pendant les consultations, ont participé avec sérieux au processus : je pense notamment aux éducateurs, aux membres des conseils scolaires, aux parents, aux élèves et aux autres membres de la collectivité qui ont exprimé leurs idées de bon gré, écouté attentivement les opinions des autres et travaillé fort à l'élaboration de bonnes propositions. J'espère que le résultat est à la hauteur de leurs efforts.

Les consultations

Après m'être réuni plusieurs fois avec le personnel du Ministère pour clarifier mon mandat, j'ai tenu des réunions préliminaires avec la *Manitoba Association of School Trustees (MAST)*, la *Manitoba Teachers' Society* (*MTS*), la *Manitoba Association of School Superintendents* (*MASS*) et la *Manitoba Association of Parent Councils* (*MAPC*) pour entendre des points de vue initiaux sur les questions à examiner. Me fondant sur ces entretiens, j'ai rédigé un document de travail dans lequel je formule les principes d'une politique, une proposition de base et quelques options à étudier.

Ensuite, le personnel du Ministère a organisé pour moi sept réunions des parties intéressées dans toute la province : une réunion s'est tenue dans chacune des villes de Brandon, de Le Pas et de Dauphin, et quatre ont eu lieu à Winnipeg. Une de ces dernières était destinée aux écoles d'immersion française et une autre aux écoles françaises du Manitoba et à la Division scolaire franco-manitobaine. Toutes les

divisions scolaires du Manitoba ont été invitées à participer à ces réunions en envoyant des équipes comprenant des enseignants, des administrateurs d'école et de division, des parents, des élèves, des membres du conseil scolaire et d'autres membres de la collectivité. À la demande de la MTS et de la MAPC, ces organismes ont pu envoyer des représentants à toutes les consultations, s'ils le souhaitaient. En outre, la MTS a organisé deux réunions d'enseignants des 7^{e}, 8^{e} et 9^{e} années, soit une à Winnipeg, et l'autre, à Brandon. Toutes les consultations se sont tenues entre le début d'août et le 29 novembre 2004.

En tout, nettement plus de 300 personnes ont participé aux consultations, y compris des enseignants, des parents, des élèves, des commissaires, des administrateurs d'école et d'autres. À chaque réunion, j'ai brièvement expliqué le document de travail aux participants, qui ont passé la majeure partie de leur temps, souvent en petits groupes, à analyser les questions et les idées formulées dans le document. Des notes ont été prises tout au long de ces discussions, et je les ai examinées pour préparer le présent rapport. Les participants ont été informés qu'il n'était pas nécessaire de parvenir à un consensus et que je les encourageais à exprimer des opinions diverses. Dans le document de travail, je souligne que la politique provinciale d'évaluation suppose inévitablement toute une gamme de choix et de compromis, de sorte qu'il n'y aurait pas seulement une démarche souhaitable.

À toutes les réunions, la discussion a été réfléchie et constructive. Les participants ont abordé les questions sérieusement, exprimé des points de vue utiles et sincères, et fait preuve de respect les uns envers les autres pendant le débat. De nombreux points importants ont été soulignés, et des questions ont été soulevées qui ont sensiblement influé sur la teneur du présent rapport. Dans l'ensemble, les participants se sont très fortement prononcés en faveur de la démarche fondamentale proposée dans le document de travail, bien qu'il y ait eu de nombreuses questions et suggestions sur des aspects de ce dernier.

Politique proposée

La présente politique vise essentiellement à créer, en matière d'évaluation, une démarche qui contribuera véritablement à l'éducation des élèves, des parents, des éducateurs et du grand public, en ce sens qu'elle stimulera le dialogue et la discussion sur les résultats obtenus et sur la façon de les améliorer. La politique a pour objet de procurer des renseignements fiables et significatifs à toutes les parties concernées, afin d'encourager ce dialogue.

Je recommande ce qui suit :

1. Que le Ministère organise et soutienne « l'évaluation provinciale au niveau des années intermédiaires ». Il s'agirait d'évaluer tous les élèves de la 7^{e} année dans deux domaines clés des mathématiques et au chapitre de l'engagement scolaire, et tous les élèves de la 8^{e} année pour ce qui est de la lecture et de l'écriture dans la principale langue de l'école et, à certains endroits, dans l'autre langue officielle, ou dans un autre domaine d'étude désigné au niveau local.

2. Aux fins de l'évaluation, tous les élèves ne seraient pas assujettis à un test unique ni à un ensemble unique de tâches; il s'agirait plutôt d'évaluer les mêmes habiletés en appliquant les mêmes normes, en fonction des connaissances accumulées par les enseignants sur les élèves au cours de l'année.
3. L'évaluation aboutirait à un rapport adressé aux parents ou aux tuteurs de chaque élève; elle serait présentée sous une même forme dans toute la province et utiliserait une langue simple et un petit nombre de catégories de notation (cotes) clairement comprises. Le processus d'évaluation serait continu, mais l'envoi des rapports aux parents et la cumulation officielle des résultats devraient avoir lieu tôt dans l'année civile (entre le milieu de janvier et la fin de février).
4. Pour que les cotes obtenues par rapport aux normes de rendement soient comparables entre elles, le Ministère doit, en collaborant étroitement avec les enseignants, les élèves et les parents, élaborer un jeu de descriptions ou de modèles qui illustreraient, pour toutes les parties, les genres et les niveaux d'habileté et les qualités correspondant à chaque catégorie de notation. Il faut que l'information sur ces normes de rendement soit facilement accessible aux élèves, aux parents et au public pour qu'ils comprennent tous mieux l'évaluation. Afin de renforcer la fiabilité et la validité de l'évaluation, il sera essentiel de voir au perfectionnement professionnel des éducateurs.
5. Il faut demander aux élèves de faire une auto évaluation des mêmes compétences clés. Il conviendrait ensuite d'utiliser les résultats de cette auto évaluation pour encourager un dialogue à l'école et dans la collectivité sur les façons d'amener les élèves à prendre un engagement plus fort en faveur de leur propre réussite scolaire. Il importe d'aider les élèves et les enseignants à acquérir les compétences voulues pour exécuter une auto évaluation de ce genre.
6. Outre que chaque école doit rendre compte aux parents ou aux tuteurs de chaque élève, elle doit inclure dans son rapport annuel les résultats globaux de l'évaluation. Chaque division doit, chaque année, présenter un rapport global sur les résultats des écoles relevant d'elle, et le ministère de l'Éducation doit faire de même à l'échelle de la province. À tous les niveaux, les rapports doivent exposer séparément les résultats pour les garçons et pour les filles, pour les élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, et pour les élèves ayant une déficience connue, à moins qu'une telle désagrégation des résultats menace la vie privée d'un élève dans les cas où les nombres sont petits. Le Ministère doit s'abstenir de publier les résultats de chaque école.

Motif et discussion

Quelques mots sur l'objectif de l'évaluation

Dans le document de travail, je soulignais qu'une évaluation à grande échelle a des objectifs multiples et vise de nombreux auditoires – ce qui suppose inévitablement des compromis d'exécution – mais que toute évaluation doit avoir un objectif éducationnel valable. Tous les participants n'ont pas compris la nécessité d'une

évaluation provinciale, car de nombreux éducateurs se concentrent, à juste titre, sur leur travail à l'école et dans la salle de classe. Toutefois, je crois qu'une évaluation à grande échelle contribue à l'efficacité du système scolaire de deux façons importantes, ce que ne permet pas de faire une évaluation locale au niveau de la classe ou de l'école. D'abord, une évaluation provinciale peut produire des renseignements d'ordre systémique qui aident à cerner les domaines sur lesquels il faut se pencher en priorité et que l'on n'aurait pas repérés autrement. Par exemple, la toute première évaluation des élèves de la 3e année a révélé qu'en ce qui concernait la capacité d'additionner et de soustraire, les élèves n'étaient pas parvenus au niveau voulu. Cette constatation, que l'on n'aurait jamais pu faire sans une synthèse provinciale des données, a entraîné des efforts aux niveaux local et provincial pour renforcer l'enseignement de ces habiletés, ce qui a compris l'amélioration du perfectionnement professionnel des enseignants ainsi que des aides et des ressources mises à leur disposition. En repérant les points forts et les préoccupations au niveau du système, nous sommes donc à même de concentrer notre attention sur les domaines qui en ont le plus besoin.

Certains participants aux consultations se sont demandés pourquoi il n'était pas possible de faire ce genre d'agrégation avec les données existantes, au lieu de créer une nouvelle évaluation. Or, la forme des rapports et les genres de données varient beaucoup dans l'ensemble du Manitoba, ce qui rend impossible une agrégation de quelque validité que ce soit. La solution de rechange serait alors d'adopter une seule forme de rapport provincial pour les diverses années du programme d'études; selon moi, ce serait une solution beaucoup moins souhaitable, car elle restreindrait grandement la capacité des autorités locales à fixer des priorités et à choisir la forme de rapport à remettre aux parents dans toutes les matières.

L'évaluation provinciale a pour deuxième objectif de fournir au grand public des renseignements pertinents et faciles à comprendre sur l'ensemble du système éducationnel. Les Manitobains confient leurs enfants aux écoles tous les jours et investissent 1,5 milliard de dollars chaque année dans le système des écoles publiques. Ils ont droit, selon moi, à des rapports sur les réalisations du système. Il est essentiel que les éducateurs prennent toutes les mesures possibles pour enrayer la tendance observée au cours des années, à savoir que le public a de moins en moins confiance dans nos principales institutions; autrement, nous risquons de miner les fondements mêmes de ces dernières. En outre, des données solides issues de l'évaluation peuvent contribuer à encourager un dialogue public et à renforcer chez le grand public la compréhension des dossiers de l'éducation et des besoins connexes.

Pourtant, malgré la création du rapport provincial annuel sur les résultats d'apprentissage des élèves, il existe relativement peu d'indicateurs publics sur la santé et le degré de réussite de notre système éducationnel. Je n'affirme aucunement par là que cette évaluation donnera un portrait complet de la situation (ce n'est de toute évidence qu'un instantané de certains domaines limités). Or, dans chaque volet de la politique gouvernementale, on recourt à de tels indicateurs limités : songeons au PIB ou au taux de chômage, en matière d'économie, aux délais d'attente, dans le secteur des soins de santé, ou aux taux de récidivisme, quand on

parle de la justice pénale. Dans chacun de ces domaines, les praticiens soutiendraient à bon droit que les indicateurs ne révèlent qu'une image incomplète, voire déformée de la réalité. Cependant, la réalité de la vie publique est que les fonctionnaires ont peu de temps pour examiner ces questions; ils misent sur de tels indicateurs pour se faire une idée générale de ce qui se passe dans la réalité. La tâche consiste donc à concevoir un indicateur qui, autant que possible, procure au public des renseignements exacts et solides du point de vue éducationnel, et qui stimule le débat public sur les espoirs et les attentes que nous nourrissons au sujet de nos écoles.

Ces réflexions sous-tendent les propositions formulées dans le présent rapport, et c'est pourquoi je dis de cette évaluation qu'elle a pour but de stimuler le dialogue public sur les résultats du système scolaire et sur les choix offerts : en d'autres mots, c'est une activité d'apprentissage pour la population et les écoles de la province.

Discussion détaillée sur les recommandations

1. Que le Ministère organise et soutienne « l'évaluation provinciale au niveau des années intermédiaires ». Il s'agirait d'évaluer tous les élèves de la 7e année dans deux domaines clés des mathématiques et au chapitre de l'engagement scolaire, et tous les élèves de la 8e année pour ce qui est de la lecture et de l'écriture dans la principale langue de l'école et, à certains endroits, dans l'autre langue officielle, ou dans un autre domaine d'étude désigné au niveau local.

   La première recommandation aborde deux points fondamentaux : les domaines clés à évaluer, et le niveau scolaire (année d'études) auquel on doit procéder à l'évaluation.

   Dans le document de travail, j'ai proposé de faire porter l'évaluation sur cinq compétences clés ou qualifications : deux se rapportent aux langues, deux aux mathématiques et une au degré d'engagement de l'élève dans ses études. Les participants se sont en général dits d'accord pour limiter le nombre de compétences à évaluer et pour choisir les cinq indicateurs en question, bien que beaucoup de participants aient souligné correctement qu'il y a d'autres aspects importants qui pourraient également être pris en compte, par exemple, la condition physique, la compréhension de l'histoire ou les sciences. Selon moi, la proposition initiale (cinq compétences clés) demeure valable et souhaitable; elle fait la part des choses entre la gamme des éléments à évaluer et la faisabilité, du point de vue des enseignants, et les niveaux d'intérêt public. Il importe de souligner que cette politique provinciale proposée n'est qu'un des éléments du continuum de pratiques d'évaluation des élèves dans le système scolaire. Les écoles continueront (et elles auront tout à fait raison de le faire) d'évaluer les élèves et de rendre compte aux parents par le biais du bulletin scolaire et des rencontres parents-maîtres au sujet d'un éventail beaucoup plus large de matières du programme d'études manitobain. La politique provinciale sur la planification et les rapports des écoles exige de celles-ci et des divisions

scolaires qu'elles rendent régulièrement compte à leur collectivité de divers résultats d'apprentissage des élèves perçus comme étant importants. Le ministère de l'Éducation doit continuer à publier son rapport annuel sur les résultats d'apprentissage des élèves, en se servant des données provinciales, et il doit élargir graduellement la gamme d'indicateurs faisant l'objet d'un rapport. Ensemble, ces efforts devraient procurer aux élèves, aux parents et à la collectivité toute une gamme de données sur un large éventail de résultats d'apprentissage des élèves.

Il n'y a pas à douter qu'aux yeux de la majorité des Manitobains, il est vital que tous les élèves parviennent à bien lire, écrire et compter. L'inclusion de l'engagement scolaire nécessite d'autres explications. Par « engagement scolaire », on décrit la mesure dans laquelle l'élève s'intéresse activement à son éducation et en assume la responsabilité, bref, jusqu'à quel point il « s'approprie » ses études. De nombreux ouvrages de recherche et l'expérience des éducateurs montrent que le sentiment qu'a l'élève de participer à son éducation est essentiel à son effort et à sa réussite. En outre, la mesure où l'élève s'engage à apprendre détermine fondamentalement sa capacité d'apprendre tout au long de sa vie, et cette attitude en dira sans doute long sur sa capacité de relever de nouveaux défis, une fois qu'il aura quitté l'école. Enfin, en mesurant aussi l'engagement de l'élève, on élargit la portée de l'évaluation au-delà des résultats scolaires proprement dits et, compte tenu de l'auto évaluation de l'élève dont nous parlerons plus tard, on favorise un dialogue entre l'élève et ses parents sur l'engagement de celui-ci face à l'apprentissage, dialogue qui pourra en soi avoir d'heureuses conséquences pour l'éducation.

Il est évident qu'il faut faire porter l'évaluation sur la capacité de lire et d'écrire, mais beaucoup de travail (voir plus loin) s'imposera pour choisir les aspects de la lecture et de l'écriture et les niveaux de compétence que l'on évaluera. La mesure des compétences en mathématiques est sensiblement plus compliquée. La plupart des gens diraient que les élèves des 7e et 8e années doivent savoir comment faire des opérations mathématiques de base (additionner, soustraire, multiplier et diviser des nombres entiers, des fractions et des décimales) rapidement et avec précision. Toutefois, les experts en mathématiques soulignent que ces compétences vont de pair avec une compréhension plus large des nombres et avec une certaine confiance face à eux; ils ajoutent qu'il faut évaluer les aptitudes au calcul tout en prenant en compte cette compréhension plus large des réalités mathématiques. Les deux compétences que l'on propose d'évaluer en mathématiques ont été définies de manière à aborder ces deux aspects. L'évaluation des « habiletés opérationnelles » porte sur la capacité de faire sans difficulté des opérations mathématiques, tandis que l'évaluation du « sens des nombres » se rapporte à un degré de facilité plus complet (la « bosse » des mathématiques).

Il n'y a ni façon idéale d'organiser une évaluation à grande échelle, ni moment particulièrement indiqué pour la réaliser, comme le montre la vaste gamme de modalités existant à cet égard, au Canada et ailleurs. Presque toutes les combinaisons possibles d'années, de matières et de modalités ont été utilisées

ou sont en train de l'être quelque part. Pendant les consultations, beaucoup d'idées ont été exprimées sur les domaines d'évaluation clés, sur le moment (année) où l'évaluation devrait avoir lieu et sur la forme des rapports. Certains participants estimaient qu'il fallait la faire en 6e année, et d'autres, en 9e année. D'aucuns pensaient que toute l'évaluation devait se faire la même année, et d'autres préconisaient une répartition sur deux ans. Dans l'ensemble, on penchait en faveur des 7e et 8e années, car elles se situent à la fin des années primaires/intermédiaires et avant le début des études secondaires. La majorité des participants ont convenu qu'en exécutant l'évaluation en deux ans, on permettrait aux enseignants et aux parents de mieux remédier aux lacunes.

En ce qui concerne le choix de l'année, les participants aux consultations tenaient surtout, et à juste titre, à ce que l'évaluation ait lieu à un stade où elle pouvait encore influer sur les études ultérieures des élèves. En proposant de mesurer les capacités des élèves en mathématiques au niveau de la 7e année, nous souhaitons précisément accroître le temps (jusqu'à la fin de la 8e année) que l'élève aura pour atteindre un niveau de compétence suffisant afin de relever les défis du secondaire et, plus particulièrement, ceux de la 9e année.

On s'attendrait à ce que les écoles d'immersion française fassent l'évaluation des langues (lecture et écriture) en français et en anglais, et à ce que les écoles françaises du Manitoba mènent l'évaluation en français; celles-ci auraient le choix d'évaluer aussi les élèves en anglais.

Le processus d'évaluation est assez souple pour qu'une école ou une division puisse choisir d'ajouter un élément revêtant une importance particulière au niveau local. Par exemple, une école qui aurait fortement mis l'accent sur les sciences humaines voudra peut-être évaluer la capacité des élèves dans cette matière, dans le cadre du processus. Cependant, il ne faut pas s'attendre que le ministère de l'Éducation accordera un soutien aux fins de ces choix locaux.

Je recommande aussi au Ministère d'inviter les écoles des Premières nations au Manitoba à participer à l'évaluation si elles le souhaitent; il devrait aussi leur procurer un accès aux ressources et aux activités de perfectionnement professionnel.

2. Aux fins de l'évaluation, tous les élèves ne seraient pas assujettis à un test unique ni à un ensemble unique de tâches; il s'agirait plutôt d'évaluer les mêmes habiletés en appliquant les mêmes normes, en fonction des connaissances accumulées par les enseignants sur les élèves au cours de l'année.

Cette recommandation aborde elle aussi deux éléments concurrents de l'évaluation. D'une part, il est vital que l'évaluation mesure les mêmes habiletés chez tous les élèves, avec une fiabilité suffisante pour que les parents et le public puissent être sûrs que les rapports des diverses parties de la province sont véritablement comparables entre eux. D'autre part, pour améliorer les choses, il faut miser sur la compréhension et l'engagement des enseignants et des élèves;

c'est pourquoi l'évaluation doit mettre à profit l'ensemble des connaissances que les enseignants ont acquises sur certains élèves et certaines situations.

Je ne recommande pas le recours à des tests provinciaux basés sur les normes que tous les élèves subiraient en même temps : en effet, l'élaboration et l'administration de ces tests coûtent cher, ceux-ci démotivent beaucoup d'élèves et d'enseignants et ils ne produisent pas nécessairement des données plus valables et fiables sur les résultats d'apprentissage des élèves. Les mérites et les limites des tests à grande échelle pourraient faire l'objet d'une autre analyse approfondie; par conséquent, j'affirmerai simplement ici que nous pouvons utiliser les connaissances accumulées par les enseignants sur les élèves et encourager un perfectionnement professionnel continu pour parvenir à une fiabilité et à une comparabilité suffisantes et aussi susciter un engagement beaucoup plus grand en faveur de l'utilisation des résultats de l'évaluation. Les consultations ont montré que toutes les parties favorisaient fortement cette démarche.

Les enseignants voudront aussi qu'on les aide à faire en sorte que leur jugement professionnel sur les élèves soit équitable et uniforme – par exemple, en leur donnant des exemples des genres d'outils et de procédés dont ils pourront se servir en toute confiance pour formuler des jugements fiables sur les habiletés des élèves. Afin de garantir la réussite de cette politique (et de tous les efforts déployés pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves), il sera essentiel de favoriser en permanence le perfectionnement professionnel du personnel enseignant.

Il sera essentiel également de faire participer activement les dirigeants scolaires à l'application de cette politique, notamment en leur procurant des connaissances professionnelles appropriées sur la façon d'appuyer la mise en œuvre de ses diverses composantes.

Dans la plupart des écoles, on saura tout de suite quels enseignants feront l'évaluation des habiletés en langues et en mathématiques; ce seront ceux chargés d'enseigner la matière en question aux élèves concernés. Parallèlement, je propose que les écoles songent à faire de l'évaluation une activité de tout le personnel enseignant, au lieu d'une tâche relevant seulement de certains enseignants des 7^{e} et 8^{e} années. L'évaluation procurera les plus grands avantages si on la considère comme une responsabilité de toute l'école; ainsi, on se souciera au maximum d'utiliser les résultats pour orienter la planification de l'école.

L'importance d'une démarche d'équipe est plus évidente quand on songe à l'évaluation de l'engagement des élèves, étant donné qu'il s'agit d'une habileté s'appliquant à toutes les matières. Afin de répartir le travail entre un plus grand nombre d'enseignants et, ce qui importe encore davantage, de faire participer plus d'enseignants à la discussion sur le rendement des élèves, je propose que chaque école désigne l'enseignant (ou les enseignants) qui s'occupera (s'occuperont) d'évaluer l'engagement des élèves. Je propose en outre que, pour

ce faire, ces enseignants consultent d'autres membres du personnel qui enseignent aux élèves concernés, de manière à se faire une idée plus complète du degré d'engagement de ceux-ci. Par exemple, une école pourrait décider, dans une année scolaire donnée, de faire évaluer l'engagement principalement par les enseignants d'éducation physique ou de musique, ou par les conseillers en orientation, ou encore par les enseignants de sciences; dans chaque cas, ces enseignants collaboreraient avec leurs collègues d'autres matières. Il ne serait pas raisonnable de s'attendre à ce que tous les enseignants soient consultés, surtout dans les écoles où un élève de la 7^{e} ou de la 8^{e} année peut avoir cinq ou six enseignants, mais il devrait être possible de s'adresser à au moins un ou deux collègues. Cette formule comporte divers avantages : elle suscitera un plus grand débat dans l'école sur la question vitale de l'engagement des élèves; plus d'enseignants bénéficieront du perfectionnement professionnel allant de pair avec l'évaluation; celle-ci fera intervenir dans l'évaluation des matières autres que les langues et les mathématiques.

3. L'évaluation aboutirait à un rapport adressé aux parents ou aux tuteurs de chaque élève; elle serait présentée sous une même forme dans toute la province et utiliserait une langue simple et un petit nombre de catégories de notation (cotes) clairement comprises. Le processus d'évaluation serait continu, mais l'envoi des rapports aux parents et la cumulation officielle des résultats devraient avoir lieu tôt dans l'année civile (entre la mi-janvier et la fin février).

   Dans ce processus, il importera grandement d'élaborer, aux fins de l'évaluation, un jeu de descriptions du rendement que les parents, d'autres non-éducateurs et les enseignants pourront comprendre facilement. Les éducateurs emploient souvent, pour décrire les habiletés, un jargon technique qui ne signifie pas grand-chose pour les non-initiés, lesquels constituent un des principaux auditoires dans le cadre de l'évaluation. Divers termes ont été mis à l'essai pendant les consultations, par exemple « en devenir », « en développement » et « satisfaisant », ou « éprouve des difficultés », « comprend partiellement » ou « répond aux attentes ». Aucune de ces descriptions n'est entièrement satisfaisante. D'un côté, les termes doivent être précis et signifier quelque chose pour les profanes. Les participants aux consultations ont eu de la difficulté à faire la distinction entre « en devenir » et « en développement ». D'un autre côté, beaucoup de participants craignaient que les termes démotivent les élèves ou les parents; ils n'aimaient donc pas les descriptions telles que « a beaucoup de mal ». L'option qui me semble préférable consisterait à adopter des termes liés aux normes de l'année d'études, par exemple « atteint ou dépasse le niveau d'habileté escompté pour la 7^{e} année (ou la 8^{e} année, etc.) », « atteint presque le niveau escompté » et « est loin du niveau escompté ». Ce sont là des expressions tout à fait neutres, mais, si on les accompagne d'exemples clairs de ce à quoi le niveau escompté correspond, elles auront un sens pour tous les auditoires. Il importera donc de fournir aux parents non seulement les cotes, mais aussi des renseignements suffisants sur la notation pour qu'ils puissent comprendre raisonnablement la signification des cotes.

Les descriptions des cotes doivent être exactement les mêmes pour la lecture, l'écriture et les deux compétences en mathématiques. Toutefois, il faudra un jeu différent de cotes pour évaluer l'engagement des élèves. Je propose les suivantes : « Généralement positif », « Mixte ou neutre », et « Généralement non positif ». Ici encore, il importera d'expliquer clairement aux parents les fondements du jugement rendu.

Les participants se sont aussi demandés s'il fallait adopter trois ou quatre catégories descriptives, car certains voulaient distinguer des autres les élèves affichant un rendement exceptionnel. Étant donné l'objectif de l'évaluation, c'est-à-dire donner un aperçu des points forts et des faiblesses dans le contexte des habiletés clés déjà mentionnées, je penche en faveur de trois catégories, car cela simplifiera les choses pour tous les intéressés. Les parents auront des renseignements plus complets sur le rendement de leur enfant en examinant son bulletin scolaire.

Plusieurs fois pendant les consultations, on a soulevé la question des élèves ayant des besoins spéciaux. Des éducateurs craignaient que des élèves ayant des déficiences importantes obtiennent de piètres résultats lors de l'évaluation, même s'ils avaient en fait sensiblement progressé par rapport à leurs capacités au point de départ. C'est là une question importante et complexe. Certes, l'évaluation ne doit pas fixer des normes de rendement irréalistes, mais nous devons nous rappeler que, dans le passé, nous avons toujours sous-estimé ce que divers élèves pouvaient accomplir et, ce faisant, nous avons limité leurs possibilités. Il fut un temps où l'on jugeait les femmes incapables de profiter d'une éducation supérieure. Beaucoup plus récemment, on considérait que les enfants atteints du syndrome de Down étaient inéducables. Nous apprenons maintenant que de nombreux élèves ont des capacités beaucoup plus grandes que celles auxquelles nous nous attendions.

Je recommande donc d'évaluer tous les élèves, sans exception. (C'est là une autre raison pour laquelle je favorise le recours à des descriptions neutres pour les catégories-cotes.) Si un élève a déjà un plan d'éducation personnalisé, les parents seront déjà au courant de cela et ajusteront en conséquence leurs attentes relativement aux résultats de l'évaluation. Une autre option consisterait à ajouter une quatrième catégorie d'évaluation, qui se décrirait comme suit : « se situe nettement sous le niveau normal escompté en raison d'une déficience connue », ou, dans le cas de la lecture et de l'écriture, « se situe nettement sous le niveau normal escompté, car l'anglais est sa langue seconde ». Je pense que les écoles ou les divisions souhaitant utiliser cette option devraient en discuter avec les parents des élèves ayant des besoins spéciaux ou dont l'anglais est la langue seconde, avant de prendre une décision en ce sens. J'aborde ci-dessous les conséquences de ces questions pour les rapports des écoles.

4. Pour que les cotes obtenues par rapport aux normes de rendement soient comparables entre elles, le Ministère doit, en collaborant étroitement avec les enseignants, les élèves et les parents, élaborer un jeu de descriptions ou de

modèles qui illustreraient, pour toutes les parties, les genres et les niveaux d'habileté et les qualités correspondant à chaque catégorie de notation. Il faut que l'information sur ces normes de rendement soit facilement accessible aux élèves, aux parents et au public pour qu'ils comprennent tous mieux l'évaluation. Afin de renforcer la fiabilité et la validité de l'évaluation, il sera essentiel de voir au perfectionnement professionnel des éducateurs.

Un élément fondamental du processus consistera à élaborer, avec un apport considérable des enseignants et des élèves, un ensemble de critères et de barèmes de notation qui formera l'évaluation comme telle. À l'échelle de la province, le personnel enseignant doit acquérir une même compréhension de ce que l'on entend par « manifester l'aptitude à lire ou à écrire, ou le sens des nombres, au niveau attendu d'un élève de 7e ou de 8e année ». Cela signifie que les enseignants doivent collaborer avec des experts-conseils de l'extérieur pour examiner le travail des élèves et discuter des normes. Certes, les enseignants doivent jouer un rôle central dans ce processus, mais je souligne encore une fois à quel point il importe de faire participer à la discussion les élèves, les parents et la collectivité afin de parvenir au but fondamental, à savoir bien faire comprendre à toute la collectivité les genres d'habiletés que l'on s'attend à trouver chez les élèves au stade des années intermédiaires. Le rapport d'une école ou d'une division, voire celui de la province, sur les résultats de cette évaluation aura beaucoup plus de sens si les lecteurs et les lectrices peuvent l'examiner à la lumière de normes claires et compréhensibles.

Une attention particulière sera nécessaire pour élaborer les cotes d'évaluation de l'engagement. Les élèves doivent participer activement à la formulation des descriptions et des rubriques à cet égard. Le concept d'engagement doit englober toute une gamme de comportements. Par exemple, bien qu'un élément à prendre en compte soit la fierté du travail bien fait et le souci de l'accomplir à temps, il ne faut pas limiter le concept à la nécessité de répondre aux exigences scolaires. D'autres dimensions de l'engagement pourraient être la participation active à la vie de l'école, tant en classe qu'en dehors, le soutien accordé aux camarades, et même la critique de l'école, dans la mesure où elle vise à améliorer les choses.

Il faut déployer un effort particulier pour joindre tous les parents et les tuteurs, y compris ceux qui sont le moins susceptibles de prendre l'initiative sur ce plan. Les mesures utiles à cette fin peuvent comprendre ce qui suit : traduire l'évaluation dans d'autres langues, quand cela est nécessaire, veiller à rédiger les rapports dans une « langue simple et claire », organiser à l'école des séances pour expliquer l'évaluation et ses résultats aux parents, et se servir des médias (par exemple, les journaux communautaires) pour informer d'avance les gens sur le processus, puis, plus tard, sur ses résultats.

5. Il faut demander aux élèves de faire une auto évaluation des mêmes compétences clés. Il conviendrait ensuite d'utiliser les résultats de cette auto évaluation pour encourager un dialogue à l'école et dans la collectivité sur les

façons d'amener les élèves à prendre un engagement plus fort en faveur de leur propre réussite scolaire. Il importe d'aider les élèves et les enseignants à acquérir les compétences voulues pour exécuter une auto évaluation de ce genre.

Les études se caractérisent fondamentalement par le fait qu'en fin de compte, ce sont les élèves qui apprennent, quels que soient les efforts déployés par les adultes. Un élément important de toute évaluation doit donc être le rapport qu'elle a avec la motivation et les aspirations des élèves. Une bonne évaluation aide les élèves à voir comment ils peuvent s'améliorer et pourquoi ils ont avantage à le faire.

Des données solides recueillies récemment sur l'évaluation formative montrent que les élèves peuvent grandement profiter d'une réflexion sur leur rendement et sur la façon dont ils peuvent l'améliorer. La nécessité de ce genre de réflexion n'est jamais plus grande qu'au stade des années intermédiaires, quand les élèves progressent vers l'âge adulte et vers le moment où ils s'assument beaucoup plus qu'avant. Je recommande donc que, dans le cadre de l'évaluation des élèves des années intermédiaires, on leur demande de faire une auto évaluation des mêmes habiletés et compétences, en utilisant les mêmes rubriques et à peu près dans la même période. Cette activité a pour objet d'amener les élèves à réfléchir à leurs habiletés. Un deuxième objectif consiste à susciter une discussion entre les enseignants et les élèves (individuellement ou collectivement) et entre les parents et les élèves sur ce qu'est un rendement raisonnable et sur ce qu'il faudrait peut-être pour aider les élèves à s'améliorer.

Pour de nombreux enseignants et élèves, l'auto évaluation faite par les élèves sera une activité nouvelle. Selon certaines données, les élèves risquent de se critiquer sévèrement, et d'aucuns craignent qu'ils ne prennent pas l'activité au sérieux. Le Ministère doit donc aider les enseignants et les élèves sur ce plan, en créant des documents de référence (notamment, certains expressément destinés aux élèves) sur les objectifs et la valeur de l'auto évaluation et en procurant aux enseignants une formation professionnelle sur les façons d'encourager les élèves à s'auto-évaluer d'une manière responsable. J'ose espérer que la *Manitoba Teachers' Society* voudra elle aussi travailler dans le même sens.

Il convient d'utiliser de trois façons les résultats de l'auto évaluation des élèves. D'abord, chaque élève doit comparer son auto évaluation à celle de son enseignant et, quand il y a des écarts, discuter avec lui pour expliquer les différences. Les parents et les tuteurs peuvent aussi être des participants importants dans ces entretiens. L'objectif consiste toujours à aider les élèves à voir comment ils peuvent améliorer leurs habiletés. Ensuite, les enseignants doivent comparer leurs évaluations avec celles de leurs élèves, en cherchant à repérer les différences systématiques susceptibles d'indiquer de nouvelles possibilités d'informer les élèves ou de les encourager à réussir. La même chose doit se produire au niveau de toute l'école. Cependant, il ne serait pas nécessaire que l'école communique à la province les résultats des auto évaluations des élèves.

6. Outre que chaque école doit rendre compte aux parents ou aux tuteurs de chaque élève, elle doit inclure dans son rapport annuel les résultats globaux de l'évaluation. Chaque division doit, chaque année, présenter un rapport global sur les résultats des écoles relevant d'elle, et le ministère de l'Éducation doit faire de même à l'échelle de la province. À tous les niveaux, les rapports doivent exposer séparément les résultats pour les garçons et pour les filles, pour les élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, et pour les élèves ayant une déficience connue, à moins qu'une telle désagrégation des résultats menace la vie privée d'un élève dans les cas où les nombres sont petits. Le Ministère doit s'abstenir de publier les résultats de chaque école.

   Un objectif important de l'évaluation consiste à influer sur l'élaboration des programmes et des politiques aux niveaux des écoles, des districts et de la province. Cela n'est possible que si les résultats de l'évaluation sont rassemblés et signalés dans des rapports à ces niveaux, comme cela a été le cas (voir plus haut) pour l'évaluation de la capacité d'additionner des élèves de la 3^{e} année.

   La meilleure façon pour les écoles et les divisions de faire rapport sur les résultats de l'évaluation consiste à intégrer ceux-ci dans leur rapport annuel présenté à la collectivité. Cela permet de situer les résultats dans le contexte des plans de l'école ou de la division et dans celui de toute la gamme des résultats d'apprentissage des élèves signalés dans le rapport. De la sorte également, l'école ne se limite pas à signaler des résultats : elle fait le lien entre eux et ses priorités en matière d'amélioration. Certes, les résultats de chaque évaluation revêtent une importance éventuelle, mais pour brosser un tableau complet et précis des réalisations de l'élève, il faut tout un éventail de mesures différentes, et non une seule. De même, le ministère de l'Éducation consacrerait une partie de son rapport annuel sur les résultats d'apprentissage des élèves aux résultats de l'évaluation des élèves des années intermédiaires.

   En communiquant les résultats de l'évaluation, les écoles et les divisions doivent fournir les renseignements contextuels appropriés, par exemple, la proportion d'élèves ayant des besoins spéciaux connus, la proportion d'élèves dont l'anglais est la langue seconde, le taux de roulement annuel des élèves, et ainsi de suite. Ces caractéristiques du contexte de l'école aident beaucoup à comprendre les tendances des résultats. De même, étant donné les préoccupations au sujet des résultats relatifs de divers groupes (ceux des garçons en lecture, ou ceux des filles en mathématiques, ou encore ceux des élèves autochtones ou des élèves venant d'immigrer au Canada), les écoles et les divisions doivent essayer d'isoler les résultats des groupes visés, à moins que les nombres soient si petits que la protection des renseignements personnels serait compromise. Le Ministère doit discuter avec les divisions et les écoles de la façon de communiquer les données globales de la province pour permettre dans une certaine mesure une analyse uniformisée de tous les sous-groupes.

   En ce qui concerne la publication des résultats, je ne recommande pas d'attribuer un rang aux écoles, car cela incite à établir des comparaisons

déraisonnables entre elles. Il ne devrait jamais être question du classement d'une école dans une liste, mais on devrait toujours se soucier de la proportion de ses élèves qui satisfont à la norme fixée. Un changement de rang marqué ne signifie pas nécessairement que le rendement des élèves a changé sensiblement. La plupart des écoles se situeront près du milieu de la courbe de distribution à l'issue d'évaluations telles que celles-ci, de sorte que des différences minimes de rendement risquent d'entraîner d'énormes différences au classement. En d'autres mots, les écoles doivent se servir des résultats de l'évaluation pour améliorer le rendement des élèves dans toute la province, et non pour se hisser au sommet du classement.

Conclusion

Je crois que cette politique donne au Manitoba une occasion de donner le ton aux efforts nationaux et internationaux déployés pour utiliser les évaluations à grande échelle afin d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves et de mieux faire comprendre l'éducation au public. Nous pouvons éviter les excès inhérents à la multiplication des tests, tout en fournissant au public des renseignements valables et en mettant l'accent sur la réussite des élèves. Je souhaite à la province de remporter tout le succès voulu dans cette voie.

Rapport respectueusement soumis par

Ben Levin
Le 27 décembre 2004